

¿Es la gestión de calidad total en educación: un nuevo modelo organizativo?	Título
Santana Bonilla, Pablo Joel - Autor/a	Autor(es)
Referencias (Año 6 no. 26 abril 2009)	En:
Buenos Aires	Lugar
LPP, Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires	Editorial/Editor
2009	Fecha
	Colección
Cultura organizativa; Escuela pública; Calidad de la educación; Gestión educativa; Educación ; Cambios organizativos; Enseñanza; España;	Temas
Artículo	Tipo de documento
<a href="http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100426082802/10.pdf">http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100426082802/10.pdf</a>	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica <a href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es">http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es</a>	Licencia

**Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO**

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)**

**Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)**

**Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)**

[www.clacso.edu.ar](http://www.clacso.edu.ar)



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales  
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais  
Latin American Council of Social Sciences





## ¿ES LA GESTIÓN DE CALIDAD TOTAL EN EDUCACIÓN: UN NUEVO MODELO ORGANIZATIVO?(1)

**Pablo Joel Santana Bonilla**

Departamento de Didáctica e

Investigación Educativa y del Comportamiento

Centro Superior de Educación, Universidad de La Laguna

**HEURESIS. Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa**

**ISSN: 1137-8573**

**D.L.: CA 378/97**

Recibido: 1 de Mayo 1997

Aceptado: 5 de Junio de 1997

### 1.Introducción

Según diversos análisis, uno de los puntos débiles del sistema educativo español en el sector público lo constituye la gestión de los centros escolares (LÓPEZ RUPÉREZ, 1994; M.E.C., 1994). Por otra parte, algunos estudiosos, apoyándose en las conclusiones de la investigación sobre escuelas eficaces, argumentan que la calidad del sistema educativo depende en buena medida de la calidad de la gestión de los centros escolares (BEARE, CLADWELL y MILLIKAN, 1992; CALDWELL & SPINKS, 1988; LÓPEZ RUPÉREZ, 1994). En este contexto, desde hace pocos años, se presenta la *gestión de la calidad total* (GCT) como una estrategia para la mejora de la calidad, y en algunos casos -incluso- como 'la' estrategia por excelencia. Sin embargo, dado que la GCT no surgió en el campo educativo, consideramos que es lícito y necesario preguntarse cuáles son los fundamentos teóricos y los procedimientos básicos de esta 'nueva' manera de enfocar la gestión organizativa, y proceder a su análisis a la luz de las distintas plataformas epistemológicas desde las que se ha venido desarrollando la teorización acerca de las organizaciones escolares.

El propósito básico de esta comunicación es, por tanto, analizar los fundamentos teóricos y los procedimientos básicos de la Gestión de la Calidad Total, así como sus implicaciones para la escuela pública. Para ello, en primer lugar, analizaremos brevemente los orígenes de la GCT y su aterrizaje en el ámbito educativo; luego, presentaremos en qué consiste, sus procedimientos básicos, así como sus fundamentos epistemológicos e ideológicos, y sus relaciones con las tradiciones teóricas en el campo de la organización escolar. Por último, bosquejaremos algunas de las implicaciones de su utilización en el ámbito educativo y plantearemos algunas cuestiones críticas acerca de su aplicación en el contexto de la escuela pública.



## 2. Los orígenes de la Gestión de la Calidad Total (2)

El concepto de alidad Total surgió en el mundo empresarial, concretamente en Japón, como control de calidad total, aparejado a otro concepto: justo a tiempo (Just in Time) (3); luego pasó a los Estados Unidos de Norteamérica, y más tarde a Europa. No obstante, los primeros estudios sobre el control de calidad se llevaron a cabo en Estados Unidos en los años veinte, aunque no fue hasta principios de los cuarenta cuando E.W. Deming participa en el desarrollo de un proyecto de técnicas estadísticas para el control de calidad en las industrias. En esta primera fase, la preocupación principal la constituyó la calidad del **producto** que se medía con criterios definidos por la propia empresa.

A partir de los años cincuenta y hasta la década de los setenta, el concepto de calidad tiene un gran desarrollo en Japón. En el contexto de la reconstrucción del país tras la Segunda Guerra Mundial, la presencia de dos teóricos norteamericanos de la calidad, E.W. Deming y J.M. Juran, contribuyó a la emergencia del sistema integral de gestión de la calidad denominado *Company-Wide Quality Control*. Se trata de un "sistema y estrategia de gestión que implica a todo el personal de la empresa en la mejora continua de la calidad de los productos y de los servicios" (LÓPEZ RUPÉREZ, 1994: 40). Por ello, puede decirse que el foco de atención de esta fase lo constituyó la **participación de los trabajadores** en la mejora de la calidad.

A mediados de los setenta y a lo largo de la década siguiente la gestión para la calidad adquiere un nuevo auge en los Estados Unidos y surgen nuevas asociaciones para la promoción de la calidad, como el *National Advisory Council for Quality* (NACQ) en 1982, y el *National Productivity Advisory Committee* (NPAC) en 1983. En 1987 se instituyó el Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige. A finales de los ochenta la GCT comienza a extenderse en Europa promovida por la European Foundation for Quality Management. Durante esta tercera fase se define la calidad como satisfacción de las necesidades del cliente por lo que la preocupación principal la constituye, precisamente, **la satisfacción del cliente**. (4). Los conceptos más recientes desarrollados en el contexto de la GCT son la reingeniería y el "benchmarking". (5).

## 3. La introducción de la GCT en el ámbito educativo.

¿Cómo ha "aterrizado" la GCT en el terreno educativo? (6) La primera vez que tuvimos conocimiento de la GCT fue por medio de la revista *Organización y Gestión Educativa*, que dedicó el tercer número de 1995 monográficamente al tema. Luego tuvimos acceso al trabajo de LÓPEZ RUPÉREZ (1994), y más tarde leímos el trabajo de GENTO PALACIOS (1996) (7). También hemos tenido la oportunidad de leer los trabajos de COBO SUERO (1995) y SOLER FIERREZ (1995), publicados en *Revista de Educación y Bordón*, respectivamente. Por tanto, puede decirse que en España la GCT se ha introducido a mediado de los noventa por medio de revistas pedagógicas y libros sobre el tema.

En el ámbito de la práctica, en España hay diversas experiencias en curso (8). La más significativa es, a nuestro entender, la iniciativa del M.E.C. denominada (9). Planes Anuales de Mejora que responde explícitamente a los planteamientos y



filosofía de la GCT. La iniciativa ministerial incluye un incentivo económico -de un millón de pesetas- para "aquellos centros que se hayan distinguido muy especialmente por la calidad de los procesos desarrollados en el Plan y por la calidad de sus resultados." (10) En el País Vasco se están desarrollando múltiples experiencias al respecto entre ellas la auspiciada por el FORO GIPUZKOA XXI, con participación de la Universidad del País Vasco (11) En Madrid el profesor Gento Palacios está trabajando con diversas escuelas en la implantación de la GCT.

Según los datos de que disponemos, la GCT aplicada a la educación se introdujo algo más temprano en Brasil y Portugal. La revista *Educação & Realidade*, en su primer número del año 1995, dedicó diversos artículos al tema y una reseña crítica revisa dos libros de difusión de la GCT, publicados en 1992 y 1994. En el ámbito anglosajón hay mucha más literatura sobre la GCT. Inicialmente, los más antiguos que conocimos databan de 1993 (12) pero, posteriormente descubrimos que la revista *Educational Leadership* dedicó en 1992 un número completo al tema después de haber publicado algunos artículos sueltos sobre el tema ese mismo año y el anterior (1991). Las referencias que proporcionan CAPPER & JAMISON (1993) incluyen varios trabajos publicados en 1990 y uno de 1987. (13)

#### 4. Pero, ¿qué es la Gestión de la Calidad Total?

¿Cómo se ha presentado la GCT en el ámbito educativo? ¿En qué consiste? LÓPEZ RUPÉREZ (1994: 14), por ejemplo, ha presentado

"la gestión de calidad -en tanto que sistema probadamente eficaz de gestión de los privado- como un marco de referencia que, a modo de paradigma, [permite] orientar los análisis sobre las causas de la ineficiencia de lo público y sus posibles soluciones."

Dicho marco incluye valores, principios, normas, planes y procedimientos. LÓPEZ RUPÉREZ (1994) afirma que dado que se trata de un sistema dinámico e integral de gestión empresarial la GCT no puede reducirse a una simple definición; no obstante, ofrece una definición de calidad como punto de partida: "Calidad es la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes" (LÓPEZ RUPÉREZ, 1994: 43). En contraste con las primeras definiciones de calidad que ponían el acento en la calidad del producto según criterios preestablecidos, la calidad en el contexto de la GCT traslada el énfasis del concepto hacia el cliente y su percepción de la calidad. "La medida de la calidad -concluye LÓPEZ RUPÉREZ (1994:44)- estribará, por tanto y en última instancia, en la medida del grado de satisfacción del cliente." Hay que subrayar, sin embargo, que en la GCT se consideran clientes no sólo a quienes se benefician de los servicios de una empresa -llamados *clientes externos*-, sino también a los empleados -llamados *clientes internos*-.

¿Cuáles son los componentes de la GCT en tanto **sistema de gestión**? LÓPEZ RUPÉREZ (1994) expone en su libro los componentes establecidos por la *European Foundation for Quality Management*: el liderazgo, la estrategia y las políticas, la gestión de personal, los recursos y los procesos -componentes instrumentales-, y la satisfacción de los clientes, la satisfacción del personal, el impacto en la sociedad y los resultados -componentes que constituyen las grandes metas de la organización. GENTO PALACIOS (1996) propone un modelo de





Calidad Total adaptado a las instituciones educativas que incluye los siguientes componentes: el producto educativo, la satisfacción de los alumnos, la satisfacción del personal del centro, el efecto de impacto de la educación -que denomina indicadores, o variables dependientes o de criterio-, y la disponibilidad de medios personales y materiales, el diseño de la estrategia, la gestión de recursos materiales y humanos, la metodología educativa y el liderazgo educativo -que denomina predictores, o variables independientes o determinantes).

¿Cuáles son los procedimientos básicos que se utilizan en la GCT? Existen múltiples procedimientos asociados con la GCT, sin embargo, la herramienta básica la constituye el denominado *ciclo de Deming*, de modo que se ha llegado a afirmar que la esencia de la calidad total consiste en la aplicación reiterada del mismo hasta conseguir el objetivo propuesto. El ciclo de Deming también se conoce como PDCA (Plan-Do-Check-Act) (UGALDE, 1995):

- **PLAN** - Planificar la actividad a desarrollar.
- **DO** - Ejecutar lo planificado.
- **CHECK** - Controlar la actividad durante su desarrollo, introduciendo los ajustes o correcciones necesarias.
- **ACT** - Analizar lo sucedido una vez finalizadas las fases anteriores y aprovechar lo aprendido: estandarizar los elementos eficaces y corregir los mejorables, para volver a la fase inicial.

## 5. Fundamentos epistemológicos e ideológicos de la GCT.

Una lectura atenta de los modelos de GCT nos lleva a la conclusión que a ellos subyace una concepción causal de las relaciones entre variables organizativas -uno de cuyos indicios lo constituyen los nombres atribuidos a los distintos componentes de los modelos de Calidad Total (p.ej.: LÓPEZ RUPÉREZ, 1994; GENTO PALACIOS, 1996)- por lo que puede afirmarse que responden a un epistemología positivista. Aunque se reconozcan las peculiaridades de las organizaciones escolares, la GCT se ofrece como un modelo de gestión a imagen y semejanza de los modelos científicos de corte positivista.<sup>(14)</sup> El propio *ciclo de Deming* se presenta como "la aplicación del método científico al mundo de la gestión de las organizaciones" (UGALDE, 1995. 42). <sup>(15)</sup>

Por otra parte, la utilización de la GCT en educación se fundamenta en una confianza plena en la bondad del mercado como mecanismo potenciador de la calidad, no sólo en la economía sino en la vida de las organizaciones escolares. En esta línea se afirma, por ejemplo, lo siguiente

"Los Centros públicos, por su propia condición, están situados al abrigo del mercado y de su poder tonificante sobre los individuos y sobre las organizaciones. No obstante lo cual, es posible simular su influencia benéfica con vistas a estimular los procesos de mejora de la calidad..." (LÓPEZ RUPÉREZ, 1994). <sup>(16)</sup>

¿Con qué tradiciones teóricas en organización escolar está relacionada la GCT? Consideramos que detrás de la calidad total como modelo de gestión no se encuentra una única teoría organizativa -como señala SILVA (1995)- sino, por decirlo de alguna manera, una mezcla de diversos retazos de teoría:



"La GCT es un conjunto articulado de elementos de la Escuela de Relaciones Humanas, de la perspectiva sistémica de las organizaciones y de la cultura organizativa. Relacionando aspectos psicológicos motivacionales con variables de clima organizativo, la GCT produce un sistema de valores que conjuga los valores personales de sus funcionarios con los valores de los productos de la empresa, en el que la calidad ocupa un lugar destacado. Este sistema de valores -que se convierte en la cultura organizativa de la institución- procura integrar a los trabajadores en la empresa, colocándola como mediadora entre aquellos y la sociedad."

Consideramos que la GCT responde, más bien, a los postulados de la teoría de los Recursos Humanos pues, como señala GONZÁLEZ (1988: 60): [\(17\)](#)

"Mientras que los teóricos de las Relaciones Humanas consideraron que personalidad y organización estaban en un conflicto sin solución y defendieron el lado humano de la organización, los teóricos de los Recursos Humanos considerarán que dicho conflicto no es inherente a la organización, ni inevitable. Se defiende así la posibilidad de integrar ambos componentes de tal manera que el hombre logre un máximo de satisfacción y enriquecimiento a partir de su trabajo y, al tiempo, se obtengan nuevos niveles de eficacia en la organización."

Además, desde la perspectiva de las Relaciones Humanas se considera la satisfacción del trabajador es un *medio* para lograr una escuela más eficaz, mientras que desde los Recursos Humanos la satisfacción se entiende como un *fin* deseable que surge cuando se realizan trabajos importantes y significativos. Por tanto, el logro de la satisfacción del personal se convierte en un componente clave de la eficacia escolar (GONZÁLEZ, 1988).

El lenguaje y la argumentación utilizadas por algunos de los defensores de la aplicación de la calidad total a la educación muestran la deuda de sus propuestas con la teoría de los Recursos Humanos. A continuación incluimos dos ejemplos:

"La gestión de las personas constituye uno de los pilares básicos de la calidad total beneficiaria de esa nueva orientación que atribuye a los recursos humanos -por encima de los recursos de carácter material y tecnológico- la clave del éxito de cualquier empresa o cualquier organización..." (LÓPEZ RUPÉREZ, 1994: 52).

"La motivación constituye el motor de la persona, el factor capaz de movilizar las energías y las capacidades del individuo hasta su máximo potencial. De ahí que las políticas de motivación resulten de cruciales a la hora de conseguir la implantación de la calidad total en una organización. Entre ellas destacaremos las siguientes: la comunicación y la participación, el reconocimiento y las recompensas, y la definición de una carrera profesional" (LÓPEZ RUPÉREZ, 1994: 53-54).

La cultura organizativa es un elemento clave en la GCT, pero concebida como variable manipulable y elemento de cohesión organizativa:

"...la estrategia global más característica de la calidad total consiste en hacer de ella el eje de la cultura de la organización. Como es sabido, se entiende por cultura en este contexto un conjunto de valores, normas, creencias, supuestos y expectativas compartidos por las personas que forman un grupo humano. La cultura



constituye el principal elemento de cohesión en las organizaciones y el filtro de percepción de la realidad por parte de sus componentes..."

Desde un punto de vista psicosocial la calidad total se convierte en una auténtica cultura organizativa que reposa en una amplia colección de valores compartidos." (LÓPEZ RUPÉREZ, 1994: 51).

La introducción del concepto de cultura organizativa se presenta como un cambio de paradigma, sin embargo, la conceptualización que del mismo se hace revela que en el fondo se trata, más bien, de un cambio de terminología:

"El reconocimiento ampliamente aceptado de lo que se ha dado en llamar 'cultura de las organizaciones' -en tanto que variable, o racimo de variables, francamente relevante a la hora de explicar el comportamiento, el rendimiento y la eficacia de aquéllas- constituye el exponente del desplazamiento que se está produciendo entre los teóricos de la gestión desde un paradigma analítico de corte racionalista a otro más global, menos cartesiano, que toma en consideración el hecho de que el todo es mucho más que la suma de las partes...La cultura se enmarca dentro de esta visión o paradigma de orientación holista y queda definida como un conjunto de supuestos, creencias y valores compartidos en el seno de una organización." (LÓPEZ RUPÉREZ, 1994: 81).

Por tanto, puede afirmarse que esta conceptualización de la cultura organizativa recoge en su base planteamientos del movimiento de la Cultura Corporativa (GONZÁLEZ, 1994; MEEK, 1992; SMIRCICH, 1985), más que los propios de una perspectiva netamente cultural de la escuela como organización.

En conclusión, siguiendo la argumentación de ESCUDERO MUÑOZ (1995) y parafraseándolo, puede afirmarse que la GCT es **una tecnología** para la gestión en educación que se fundamenta en **una perspectiva tecnológica sobre y para la organización escolar**, en el enfoque científico-técnico. Una evidencia del carácter tecnológico de la GCT la constituye el hecho que sus impulsores defienden la necesidad de que las escuelas cuenten con asesoramiento de expertos en gestión de calidad total. GENTO PALACIOS (1995: 221) habla de "expertos en planificación de proyectos de calidad" y CAMMAERT (1995: 19) afirma lo siguiente:

"La formación es algo esencial para cada componente de la organización de modo que los principios de la GCT son comprendidos y cada miembro del personal está equipado con las herramientas necesarias para recoger y analizar datos. Dado que los estudiantes y los padres son clientes y trabajadores en el sistema y proveedores de materia prima, también requieren formación. Las escuelas deberían invertir recursos de formación en formadores que posean la suficiente comprensión lingüística y conceptual tanto de la GCT y de la educación."

## 6. Implicaciones del uso de la GCT en educación

A modo de conclusión quisiéramos plantear algunas cuestiones críticas acerca del uso de la GCT en educación. Las hemos dividido en dos grupos: cuestiones generales, y cuestiones específicas.



Dentro de las cuestiones generales, en primer lugar, entendemos que la implantación de la GCT en el ámbito educativo no es una cuestión de trámite por dos razones principales. Por un lado, no estamos convencidos del éxito del modelo en la gestión de lo privado. En el mismo sentido, ¿puede afirmarse que la GCT se ha aplicado con extensión y éxito en España en el sector privado?; si no es así, ¿qué garantías de éxito hay de su aplicación en el sector público?. cita GENTO PALACIOS pg. 225. Por otro lado, la aplicación de la GCT en educación se realiza bajo el supuesto de que

"Consideradas a un cierto nivel de generalidad, las claves del funcionamiento eficaz y eficiente de las organizaciones resultan invariantes bajo cambios en la naturaleza del objeto al que dichas organizaciones están orientadas" (LÓPEZ RUPÉREZ, 1994: 38).

Ya disponemos de estudios suficientes que muestran que las escuelas, compartiendo características similares con otras organizaciones, presentan cualidades distintivas -entre ellas que se trata de organizaciones no orientadas al mercado- lo cual implica que no se les pueden aplicar mecánicamente modelos ensayados en otro tipo de organizaciones (AL-KHALIFA, 1986; BERG, 1982, 1984; BERG & SÖDERSTRÖM, 1988; BERG & SÖDERSTRÖM, 1988; HANDY & AITKEN, 1988). (18)

En segundo lugar, los difusores de la GCT manifiestan, a nuestro entender, una confianza acrítica en la bondad del mercado. Como señala HALLIDAY (1995: 15):

"El 'mercado' no es un árbitro tan neutral como afirman sus postuladores. Por el contrario, puede ser manipulado en beneficio del logro de una variedad de objetivos. El factor clave en su adopción como característica central en la política educativa es que los objetivos educativos llegan a ser formulados por un grupo cada vez más reducido de personas. A la mayoría se le permite elegir entre diversos instrumentos para el logro de esos propósitos."

Por otro lado, conceptualizan el mercado como un hecho dado, como un dato, como un fenómeno natural, olvidando que se trata de una realidad socialmente construida (MARGINSTON, 1995). (19) Quizás a ello se deba, entre otras razones, su concepción acrítica del mismo.

En tercer lugar, se considera la autonomía como elemento clave para el desarrollo de la GCT. Sin embargo, cabe preguntarse de qué concepción de autonomía estamos hablando.

"No es lo mismo conceder autonomía a los centros, descentralizando la gestión, como medio estratégico para conseguir algún fin ulterior (p.e. aumento de calidad); que partir de que éstos son autónomos (fin en sí mismo valioso)" (BOLÍVAR BOTÍA, 1994: 367).

Para que se desarrolle la autonomía como fin es necesario que se den ciertas condiciones. Entre ellas están que haya espacios interesantes (en los diversos ámbitos: curricular, organizativo,...) sobre los que decidir, y tiempo dentro de la jornada laboral para tomar decisiones consensuadas (BOLÍVAR BOTÍA, 1994;





HARGREAVES, 1991). Entendemos que desde la GCT se concibe la autonomía como un medio para la mejora de la calidad mas que como un fin.

Una penúltima cuestión de fondo, que plantea SILVA (1995: 223): ¿dónde está la raíz de los problemas ligados a la calidad de la enseñanza? ¿no se encuentra más bien en los mecanismos sociales y económicos del modo de producción capitalista que en lo que ocurre dentro de las cuatro paredes de la escuela? SHARGEL (1997) reconoce que la GCT no es la solución a todos los problemas (20), sin embargo, no cuestiona que la meta final sea maximizar la capacidad de competir en el mercado.

Por último, la 'promesa' de la GCT -el aumento de la productividad y la disminución de costes- no nos parece plausible. (21) Lo que señala HARGREAVES (1991: 231) respecto a la colegialidad artificial puede aplicarse a la GCT:

"La colegialidad artificial no puede hacer que surja una cultura colaborativa por mandato legal, ni tampoco puede proporcionar, con todo el tiempo y el cuidado que es necesario para ayudar a que esa cultura surja y se desarrolle, un sustituto 'instantáneo' de tal cultura. En un pequeño negocio de Ontario puede leerse el siguiente letrero: 'CALIDAD; RAPIDEZ; PRECIO - ¡TOME DOS CUALQUIERA!' Esto, en un sentido, describe el problema de la colegialidad artificial. Una solución rápida, y administrativamente visible que puede ponerse fácilmente en un papel, puede demostrar públicamente que se está haciendo algo para respecto al perfeccionamiento del profesorado, pero es poco probable que la calidad de lo que ocurre entre el profesorado sea mejorada de modo significativo con este tipo de cambio."

Además, como ha apuntado GIMENO SACRISTÁN (1992: 283):

"La calidad de la enseñanza no se reduce automáticamente de la posesión de autonomía. El desarrollo descentralizado del curriculum, si es para todos, exige, paradójicamente, más medios que el desarrollo centralizado... Si el desarrollo curricular en los centros tiene contenidos reales es económicamente más costoso".

Por último, se nos ocurren una serie de cuestiones específicas que vamos a enunciar casi telegráficamente:

- En los modelos de GCT aplicados a la empresa se enfatiza la preeminencia de la satisfacción del cliente como criterio de calidad, pero, en la práctica ¿quién define las expectativas y necesidades del cliente? (BENSIMON, 1995). En el caso de la escuela ¿quién puede y quién debe hacerlo: la Administración Educativa, el Equipo Directivo, el profesorado, los padres y madres, el Consejo Escolar...? Por otra parte, ¿a qué voces se hace caso? ¿a qué clientes se hace caso? ¿qué clientes tienen voz/pueden hacer oír su voz?: "La creencia ingenua de la GCT de que la voz de los 'clientes' será oída ignora las fuerzas que amplifican las voces de algunos clientes y silencian las de otros" (CAPPER & JAMISON, 1993: 28).
- Hay diversos modelos de GCT ¿cuál de ellos utilizar en educación? Todos los modelos trabajan con porcentajes ¿en base a qué se establecen y cambian los porcentajes?. Es significativo que GENTO PALACIOS (1996: 63) en su propuesta de un modelo global de Calidad Total para las Instituciones Educativas no incluye porcentajes porque reconoce que "no es



fácil delimitar estrictamente y con claridad los predictores que determinan un nivel de calidad y, sobre todo, establecer la proporcionalidad del efecto de cada uno." Consideramos, no obstante, que si se asume la calidad total como sistema de gestión es imprescindible el uso de porcentajes. (22)

- La implantación de un sistema de GCT requiere evaluadores externos, algunos autores proponen que sea la Inspección la encargada de realizar la evaluación de los centros. Teniendo en cuenta la tradición de control que caracteriza a la Inspección en España (GIMENO SACRISTÁN, 1988: 163-173; TEIXIDÓ, 1997), ¿sería esta la opción más adecuada?
- ¿Cómo se mide el impacto en la sociedad de una escuela en particular? ¿y los demás componentes? (BENSIMON, 1995).
- Si un trabajador no se implica en el proceso de GCT ¿es un mal trabajador? ¿no existe el peligro de una nueva ortodoxia (HARGREAVES, 1996)?
- Por último, algunos investigadores reconocen que para aplicar la GCT en las escuelas éstas deben reunir ciertas condiciones. WILLIAMS y WATSON (1995: 10) plantean dos de ellas:

"Aunque está demostrado que la mayoría de las escuelas poseen la capacidad de mejorar desde dentro, sin embargo siempre existirán ciertos centros donde será imposible conseguirlo sin alguna intervención externa. Esta afirmación sirve para reconocer que la TQM no es una panacea y que se fundamenta en una visión y un trabajo en equipo absolutamente compartidos, dos condiciones que deben existir antes ni siquiera pensar en poner en práctica la TQM."

Esto plantea la siguiente cuestión: ¿hasta que punto aplicar la GCT en la red de centros públicos no puede suponer ir contra la equidad? ¿No habría más bien que dotar primero a todos los centros de los recursos materiales y humanos, y las condiciones organizativas necesarias para la colaboración?

En resumen, la GCT es una estrategia de gestión y mejora organizativa 'exportada' hacia la educación desde el sector privado. Sin embargo, si se entiende la enseñanza como algo más que una actividad técnica, las organizaciones educativas como realidades socialmente construídas y no-orientadas-al-mercado, y el cambio educativo como un proceso complejo cargado de valores e implicaciones ideológicas, la GCT no es 'la' mejor estrategia de progreso para las próximas décadas. En todo caso, podría afirmarse que es la estrategia que mejor se ajusta a los supuestos de la política neoliberal imperante actualmente en educación en un buen número de países occidentales. (23) Por otra parte, puede afirmarse que la GCT no constituye 'un nuevo modelo organizativo' pues recoge propuestas de distintas teorías organizativas, y -como parece que empiezan a mostrar algunos estudios- se trata, más bien, de vino viejo en odres nuevos (MANI, 1995).

## 7. Bibliografía

AL-KHALIFA, E. (1986) Can educational management learn from industry?, in E. Hoyle & McMahon (Eds.) *The management of schools*. London: Kogan Page, 226-238.



- BARBOSA, M.C.S. e MOLL, J. (1995) "Resenha crítica: Escola de Qualidade Total: a consolidação do projeto neoliberal em educação". *Educação & Realidade*, 20(1), 239-248.
- BEARE, H.; CALDWELL, B.J. y MILLIKAN, R.H. (1992) *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas Técnicas de Dirección*. Madrid: La Muralla.
- BENSIMON, E.M. (1995) "Total Quality management in the Academy: A Rebellious Reading". *Harvard Educational Review*, 65(4), 593-611.
- BERG, G. (1984) "Market vs. Mandator: Control Structure and Strategies for Change in School Organizations". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28, 49-70.
- BERG, G. (1988) "Organizational Analysis: Conceptual Instrument and Classification Scheme". *Uppsala Reports on Education*, 26 (April), 1-22.
- BERG, G. & WALLIN, E (1982) "Research into the School as an Organization II: The School as a Complex Organization". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 26, 161-181.
- BERG, G. & SÖDERSTRÖM, M. (1988) "Work organization in schools -what is it about?". *School Organization*, 8(2), 237-252.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1994) Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas, en A. Villa (Ed.) *Autonomía Institucional de los Centros Educativos. Presupuestos, Organización y Estrategias*. Bilbao: Universidad de Deusto, 363-400.
- CALDWELL, B.J. & SPINKS, J.M. (1988) *The Self-Managing School*. London: The Falmer Press.
- CAMMAERT, R. (1995) "Total Quality Management. Using TQM to optimize education in Alberta". *Education Canada*, 35(2), 4-11, 19.
- CANDEIAS, A. (1995) Políticas educativas contemporáneas: Críticas e alternativas, *Educação & Realidade*, 20(1), 155-189.
- CAPPER, C.A. & JAMISON, M.T. (1993) "Let de buyer beware: Total Quality Management and educational research and practice". *Educational Researcher*, 22(8), 25-30.
- COBO SUERO, J.M. (1995) El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico, *Revista de Educación*, 308 (sept.-dic.), 353-373.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1995) "Tecnología e innovación educativa". *Bordón*, 47(2), 161-175.
- GENTO PALACIOS, S. (1996) *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.



GIMENO SACRISTÁN, J. (1988) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1992) Ámbitos de diseño, en J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 265-333.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1988) *La escuela como organización: Perspectivas teóricas actuales*. Documento fotocopiado. Universidad de Murcia.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1994) ¿La cultura del centro escolar o el centro como cultura?, en J.M. Escudero, y M.T. Gonzalez (Eds.) *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 77-96.

HANDY, Ch. & AITKEN, R. (1988) *Understanding Schools as Organizations*. London: Penguin.

HARGREAVES, A. (1991) Cultures of Teaching: A Focus for Change, in A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*. New York/London: Teachers College Press/Cassell, 216-240.

HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994) *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla.

LYON, D. (1996) El ojo electrónico. El auge de la sociedad de la vigilancia. Madrid: Alianza Editorial.

MANI, B.G. (1995) "Old Wine in New Bottles Tastes Better: A Case Study of TQM Implementation in the IRS". *Public Administration Review*, 55(2), 147-158.

MARCHESI, A. (1995) Calidad en la Enseñanza Pública, en Calidad por y para el hombre. Ponencias VI Congreso Nacional de Calidad. Madrid: Asociación Española para la Calidad/Ediciones Gestión 2000, pp. 261-268.

MARGINSTON, S. (1995) Markets in Education: A Theoretical Note, *Australian Journal of Education*, 39(3), 294-312.

M.E.C. (1994) Centros educativos y calidad de enseñanza. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.

MEEK, V.L. (1992) Organizational Culture: Origins and Weaknesses, in G. Salaman (Ed.) *Human Resources Strategies*. Londres: Sage Pub., 192-211.

MENOT, M. (1989) "La qualité globale - Le management participatif" *Recherche et formation*, 5, 109-118.





MUNICIO, P. (1995) "Calidad Total y Reingeniería de Procesos". *Organización y Gestión Educativa*, 3, 3-7.

PALLAS, A.M. & NEUMANN, A. (1993) Blinded by the light: the applicability of Total Quality Management to educational organizations. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.

STAMPER, J. (1987) "Improving the quality of education: W. Edward Deming and effective schools". *Comparative Education Review*, 3, 423-433.

SILVA Jr., Joao dos Reis (1995) "Qualidade Total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica". *Educação & Realidade*, 20(1), 203-228.

SMIRCICH, L. (1985) Is the Concept of Culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves?, en P.J. Frost et. al. *Organizational Culture*. Beverly Hills: Sage Pub., 55-72.

UGALDE, M. (1995) Aplicación de la mejora continua a la gestión de un programa de formación". *Organización y Gestión Educativa*, 3, 41-44.

WILLIAMS, J. y WATSON, L. (1995) Gestión de la Calidad (TQM) en educación, *Organización y Gestión Educativa*, 3, 8-13

---

## Notas.

1. Una primera versión de este trabajo fue presentada como comunicación en el IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar celebrado en Tarragona, del 11 al 15 de diciembre de 1996.

2. Para una revisión histórica de los orígenes de la Gestión de Calidad Total puede consultarse GENTO PALACIOS (1996); LÓPEZ RUPÉREZ (1994) y MUNICIO (1995).

3.

"El JAT [Justo a Tiempo] intenta adecuar la producción a la situación del mercado, vinculando la oferta a la demanda de dentro y fuera de la fábrica, de modo que no haya desabastecimientos, almacenamiento de stocks ni derroches. El CTC [Control Total de Calidad], por otro lado, trata de incorporar a la producción la satisfacción del cliente. Ambos conceptos aparecen siempre juntos, dado que virtualmente se requieren entre sí" (LYON, 1995: 188).

En el texto de SCHARGEL (1997: 146-147) se asocia la GCT en educación, o la educación en calidad total como la denomina, y JAT.

4. Paralelamente al desarrollo del concepto de calidad han ido surgiendo diversas asociaciones que la promueven. En 1946 se constituyó en Estados Unidos de Norteamérica la American Society for Quality Control; en los años sesenta Juran,



Deming y Ishikawa crean un Instituto para la Calidad. Como ya señalamos en Estados Unidos surgen la NACQ y la NPAC. En 1988, 14 empresas de Europa occidental, crearon la European Foundation for Quality Management (Fundación Europea para la Gestión de la Calidad Total); en España fue en 1991 cuando se constituyó el Club Gestión de Calidad. Así mismo, se han ido creando, tanto en Japón como en Estados Unidos y Europa, una serie de premios para las empresas que se distinguen por su política de mejora de la calidad. En Japón existe, desde 1951 promovido por la Japanese Union of Scientists and Engineers, el premio Deming; en Estados Unidos Ronald Reagan instituyó el premio Malcolm Baldrige; en Europa la EFQM lanzó los Premios de Calidad (The European Quality Award) y la Medalla Europea de Calidad en 1991.

5. Para un glosario de términos relacionados con la GCT pude consultarse MUNICIO (1995). También pueden consultarse algunas "técnicas y herramientas de calidad" en SCHARGEL (1997, cap. 2, pp. 21-45).

6. En lo que sigue reconstruimos como llegamos nosotros a tener contacto con la GCT.

7. Hay un trabajo de MARCHESI (1995), presentado como ponencia en el VI Congreso Nacional de Calidad, al que no hemos tenido acceso relacionado también con la GCT.

8. Experiencias que desconocíamos cuando redactamos la primera versión de este trabajo en noviembre de 1996.

9. Nos resultó curioso descubrir que el impulsor de tal iniciativa como Director General de Centros del M.E.C. es uno de los difusores de la GCT que citamos profusamente en el texto de este ensayo (vid. Comunidad Escolar, n° 554, 25 septiembre de 1996, primera página, 5, 6 y 24).

10. Instrucciones por las que se regula el desarrollo y aplicación del Plan Anual de Mejora de los Centros Públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura, Instrucción Novena (vid. Comunidad Escolar, 554, pg. 24).

11. La publicación de la obra de SCHARGEL (1997) es producto indirecto de esa experiencia.

12. Nos referimos, en particular, a dos trabajos al segundo de los cuales no hemos tenido acceso (CAPPER & JAMISON, 1993; PALLAS & NEWMANN, 1993). En el trabajo de WILLIAMS y WATSON (1995) se citan trabajos publicados en Inglaterra en 1992 y 1994. Por su parte el Journal of Curriculum Studies, entre otros, ha publicado en los últimos años diversos trabajos sobre el tema.

13. STAMPER (1987). En francés descubrimos un artículo publicado en la revista Recherche et formation: MENOT (1989).

14. "Aún cuando [la gestión de calidad] no es equivalente, ni puede serlo, a un marco científico, tiene en su favor la prueba de validez empírica otorgada por su utilización reiterada a lo largo de más de dos décadas, en empresas de éxito... Al



igual que sucede en el seno de los marcos típicamente científicos, [en la gestión de calidad] se pone el acento en la referencia a hechos, reflejados en datos, o a aspectos evaluables, o incluso medibles, de los procesos y los productos" (LÓPEZ RUPÉREZ, 1994: 14).

**15.** "[E]l proceso PDCA es claramente deudor de la llamada metodología científica - o más propiamente metodología experimental- a cuya potencia como herramienta de generación de conocimiento debemos el nacimiento y progreso de la ciencia moderna. La concepción del ciclo PDCA está asimismo emparentada con la corriente de Resolución de Problemas... ello confirma esa orientación de corte científico que constituye una de las facetas ampliamente reconocida de la calidad total como sistema de gestión." (LÓPEZ RUPÉREZ, 1994: 62).

**16.** Si, en el caso de las escuelas, es necesario simular la influencia del mercado ¿no demuestra esto que éstas son organizaciones no-orientadas al mercado?

**17.** Esto no es de extrañar porque fue a finales de los sesenta y principios de los setenta cuando surgió el concepto de calidad total, momento en que estaba en auge la teorización desde la perspectiva de los Recursos Humanos.

**18.** En la literatura sobre GCT en educación pueden leerse afirmaciones como la siguiente:

"Como en la comunidad empresarial, las escuelas se componen de proveedores, clientes y de un producto final."  
(SCHARGEL, 1997: 64).

**19.** MARGINSON (1995: 309) trata de mostrar que hay razones suficientes para considerar que "ni el control global [o globalización], ni las actuales formas de gobierno, ni los mercados en educación son inevitables, necesarios o universales - excepto en aquellos discursos que así los hacen. Los mercados no son más que prácticas sociales."

**20.** "La gestión de calidad total no aporta una respuesta universal a todos los males de la enseñanza. Las escuelas no son la causa de todos los problemas que se les pide que resuelvan. La pobreza, la violencia, las drogas y la delincuencia no han nacido en la escuela. La educación en calidad total permite que un centro se ocupe de los problemas que entran dentro de su jurisdicción." (SCHARGEL, 1997: 18).

**21.** En la literatura sobre GCT pueden leerse frases como las siguientes:

"La educación en calidad total no es cara. A corto plazo pueden surgir costos adicionales a nivel de formación. Pero a largo plazo hay un mayor rendimiento y una reducción de costes provocados por el fracaso escolar, el absentismo escolar, el porcentaje de abandonos, etc." (SCHARGEL, 1997: 18)

"Cada vez hay más gobernadores [de Estados, en EEUU] que piensan que la educación en calidad permitirá lograr más cosas con menos dinero." (SCHARGEL, 1997: 157)

"... la calidad total vincula la idea moderna de calidad a criterios de eficiencia



económica abandonando la vieja creencia, aún bastante extendida, de que la mejora de la calidad supone un aumento de costes y una disminución de la productividad. La calidad total se orienta justamente en el sentido contrario." (LÓPEZ RUPÉREZ, 1994: 46)

**22.** Durante el IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar el profesor Samuel Gento comunicó que su equipo de trabajo está estudiando el tema de los porcentajes. Aún dando por supuesto que fuera fácil encontrar un modelo causal de los factores que determinan la calidad de un centro educativo, nosotros nos preguntamos si es posible acumular una base empírica razonable a partir de la cual pueda elaborarse la asignación de porcentajes.

**23.** Se plantea, entonces, la cuestión ¿por qué la GCT es un instrumento afín a las políticas de corte neoliberal? Su respuesta requeriría, ciertamente, otro ensayo, sin embargo, consideramos que algunas de las claves están en que la GCT como y las políticas neoliberales (a) comparten concepción común del cliente, (b) se apoyan en la economía de mercado como único modo de organización económica y, (c) persiguen/prometen la eficiencia.